Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
Vol. 9 N° 2 (2024) / Sección Artículos / pp. 1-18 / CC BY-NC-SA 2.5 AR
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
Recibido: 20/09/2024 Aceptado: 17/12/2024
DOI: https://doi.org/10.48162/rev.36.125

Anclajes epistemológicos para construir (nuevos) sentidos en la pedagogía y la didáctica

Epistemological Anchors to Build (New) Meanings in Pedagogy and Didactics

Âncoras epistemológicas para construir (novos) sentidos na pedagogia e na didática

Sofía Picco
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
Argentina
sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

Mariana Andrea Olmedo
Instituto Superior de Formación Docente Nº 129
Junín, Provincia de Buenos Aires. Argentina
molmedo1913@gmail.com

Resumen. En este artículo se realiza una reflexión epistemológica en la pedagogía y la didáctica con la intención de revisar críticamente su constitución disciplinar que incluye los componentes explicativo, normativo y utópico. Se inicia el trabajo retomando la conformación disciplinar de estos campos en el marco del proyecto moderno, destacando la articulación entre explicación, norma y utopía y su posterior fragmentación a partir de la hegemonía instaurada con el programa positivista. Luego, se apuesta a una nueva articulación de estos componentes constitutivos de los campos desde la teoría social crítica y se avanza hacia su resignificación desde el contexto social, cultural y político actual. Por último, como corolario, se fundamenta la necesidad de un programa de trabajo compartido entre la pedagogía y la didáctica, y se formulan algunas líneas crítico-propositivas que invitan a pensar y a construir colectivamente un horizonte utópico.

Palabras clave. pedagogía, didáctica, epistemología, praxis, utopía.

Abstract. This article presents an epistemological reflection on pedagogy and didactics with the intention of critically review its disciplinary constitution, which includes explanatory, normative and utopian components. The work begins by revisiting the disciplinary conformation of these fields within the framework of the modern project, highlighting the articulation between explanation, norm and utopia and its subsequent fragmentation based on the hegemony established with the positivist program. Then, a new articulation of

these constituent components of the fields is proposed from the critical social theory and progress is made towards their redefinition from the current social, cultural and political context. Finally, as a corollary, the need for a shared work program between pedagogy and didactics is substantiated, and some critical-propositional lines are formulated that invite us to think and collectively build a utopian horizon.
Keywords. pedagogy, didactics, epistemology, praxis, utopia.

Introducción

En este artículo presentamos algunas reflexiones epistemológicas compartidas en la pedagogía y la didáctica que reciben afluencia de procesos de indagación previos iniciados hace unos años (Olmedo, 2003; Picco, 2014). Nuestro interés se ha centrado en las discusiones que se abrían a partir de la pregunta por el carácter científico de estas disciplinas[1] y las diversas respuestas provenientes de distintas corrientes epistemológicas. Esas pesquisas iniciales se han enriquecido con otros aportes de investigaciones que contribuyeron a ampliar y redireccionar los intereses que movilizaron inicialmente aquellos recorridos (Camilloni, 1996, 2007, 2023; Cometta, 2001; Davini, 2008; Gimeno Sacristán, 1978; Silber, 1998, 2000, 2007).

Entonces, nos proponemos retomar las preguntas epistemológicas por considerar que son necesarias y actuales. En primer lugar, las discusiones por el estatus epistémico asumen compromisos cognitivos, éticos y políticos, en la medida en que toda concepción relativa al conocimiento supone sentidos más profundos acerca de la realidad social, las posibilidades de conocerla, de transformarla, así como de nuestro lugar como sujetos en ella.

En segundo término, la reflexión epistemológica permite construir marcos para conversar con saberes plurales que provienen de otros ámbitos académicos, educativos, políticos, sociales y culturales. Estas cuestiones son fundamentales específicamente para la pedagogía y la didáctica que están atravesadas, por un lado, por el diálogo entre saberes diversos que se producen en la praxis educativa y, por el otro, por el compromiso que encarnan con la transformación de las injustas y excluyentes condiciones que todavía marcan a nuestra educación en América Latina y en Argentina en particular.

En tercer lugar, estas indagaciones epistemológicas son fundamentales en tiempos en los que las ciencias están siendo fuertemente cuestionadas por haber entronizado sentidos legitimados de conocimiento, verdad, objetividad, rigurosidad con el desplazamiento e invisibilización simultáneo de otras formas de conocer, comprender y explicar las relaciones sociales. Son interpeladas por haber impactado, desde su racionalidad generalizadora y generalizante, los modos de mirar lo

[1]Notas: Reconocemos el sustrato moderno y la raigambre específicamente positivista que conlleva la utilización del término "disciplina". Parecería subyacer una pretensión de fragmentación de la realidad y de los conocimientos producidos sobre ella que, en parte, pervive al hablar de la pedagogía y la didáctica como disciplinas. Éstas esgrimen ciertos criterios de demarcación (límites teóricos y epistemológicos en lo que respecta a la problematización y a la producción de conocimiento sobre determinados asuntos de la realidad) y otros de validación (los conocimientos que van a ser considerados válidos y legítimos a partir del respeto de normas utilizadas en su elaboración).

No obstante, sostenemos la expresión "disciplina", junto con la de "campos disciplinares", con la intención de incorporar las posibilidades y los interrogantes que cada una puede aportar desde su especificidad (Silber, 2007) y las relaciones políticas y sociales que tejen las comunidades científicas y académicas (Barbosa Moreira, 1999; Camilloni, 1993, 1996; Castro-Gómez, 2007; Diker, 2007). Además, reconocemos que las tradiciones disciplinares tienen vigencia en el currículum, en las instituciones, en las luchas por subsidios y recursos para sostener las investigaciones. Pero estos planteos no deberían obturar la capacidad de las disciplinas del campo de la educación de producir conocimientos necesarios, que aumenten la comprensión de la realidad, la solución de los problemas educativos y la profundización de la reflexión crítica de los sujetos involucrados que demanda un diálogo y una apertura que excede los seudo-encasillamientos.

propio, lo particular de contextos, historias y sujetos habilitando como universales perspectivas provinciales (Grosfoguel, 2022). Además, las ciencias, la investigación y la producción de conocimiento científico atraviesan momentos complejos de desvalorización, desprestigio y desfinanciamiento en el actual gobierno en la Argentina[2].

Por último, retornamos al problema epistemológico por considerar que resulta un marco a partir del cual avanzar y complejizar aquellos análisis en cada disciplina, y especialmente, como punto de partida para construir un programa de trabajo compartido. Sin dejar de reconocerlas con recorridos históricos propios, objetos a problematizar y espacios de trabajo y producción académica relativamente independientes, este programa apuesta a la construcción de "lo común como singular-plural", entendiendo que las singularidades y las diferencias de la pedagogía y la didáctica se ponen al servicio del desafío de crear "lo común" (resignificando los aportes de Nicastro y Greco, 2009).

Una de las razones de este programa conjunto es, en principio y trataremos de fundamentarlo en el siguiente desarrollo, reconocer que, la pedagogía y la didáctica por separado, corren algunos riesgos de "caer" en disociaciones entre el hacer y el pensar, entre lo que es y lo que debería ser. Estas dicotomías han marcado parte importante de la racionalidad moderna y requieren revisarse en pos de comprensiones más complejas de los problemas sociales, especialmente educativos, frente a los que nos encontramos.

No se trata de iniciar una reflexión epistemológica sobre la pedagogía y la didáctica, entronizando una mirada hegemónica y normativizante de una sobre la otra. Por el contrario, proponemos una reflexión que ancle en y parta desde la pedagogía y la didáctica -campos en los que nos seguimos formando-, recupere categorías epistemológicas, se cargue de un sentido reflexivo crítico, y vuelva a mirar los objetos de estudio, los límites porosos, los vínculos entre ambas disciplinas, los modos de producción de conocimiento y las formas de impactar y transformar las prácticas educativas a las que se deben. Desde nuestra perspectiva, la reflexión epistemológica se constituye en una necesidad histórica, disciplinar y lógica (Garrido Pimenta, 2013; Zemelman en Rivas Díaz, 2005), en tanto estos campos se hacen cargo de prácticas de formación de sujetos sociales e históricos, insertos en su tiempo y espacio, urgidos por construir proyectos democráticos inéditos, viables y emancipadores.

Apostamos a la configuración de un espacio común de diálogo horizontal, genuino y respetuoso entre la pedagogía y la didáctica y entre nosotras, como colegas-autoras de este trabajo. Aspiramos a que este ejercicio analítico y crítico funde las bases para próximos programas de trabajo compartidos tan necesarios para la transformación de la educación con una perspectiva crítica y de justicia social.

[2] El 10 de diciembre de 2023, Javier Milei asumió la presidencia de Argentina. Una de las primeras medidas del gobierno de "La Libertad Avanza" se concentró en la reorganización de los ministerios que venían funcionando. Específicamente, a los fines de lo que se quiere destacar aquí, se puede mencionar que se eliminó el Ministerio de Educación cuyas funciones se integraron en el nuevo Ministerio de Capital Humano que, a su vez, aglutina los ex-Ministerios de Cultura, de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social y de Mujeres, Géneros y Diversidad. Asimismo, se eliminó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación que pasó a depender de la Jefatura de Gabinete.

Asimismo, la educación y el sistema científico-tecnológico se están viendo fuertemente perjudicado por el congelamiento del presupuesto en el marco de un conjunto de políticas que pretenden reducir los gastos y la presencia del Estado en la vida de los argentinos. En una conferencia brindada por cadena nacional del lunes 22 de abril de 2024, el presidente expresó: "la era del Estado presente se ha terminado".

En este proceso de estudio, arribamos a algunos acuerdos que dan fundamento a la estructura de este artículo. El primero de ellos refiere a la adopción de un marco común de análisis a partir de los aportes de la teoría social crítica (Carr y Kemmis, 1988) desde el cual la pedagogía y la didáctica se constituyen en ciencias sociales críticas de la educación y de la enseñanza respectivamente. Este posicionamiento supone reconocerlas como construcciones históricas y, en ese sentido, proponemos un abordaje histórico-crítico de nuestras disciplinas que se consolidan en el marco de los procesos y concepciones del proyecto moderno.

El segundo acuerdo remite a reconocer como dimensión común de análisis entre ambas disciplinas la presencia de componentes explicativo, normativo y utópico en su conformación. En base a los trabajos de Gimeno Sacristán (1978), Davini (1996) y Picco (2014), estamos en condiciones de afirmar que las articulaciones y desarticulaciones entre la explicación, la norma y la utopía, tanto en la pedagogía como en la didáctica, pueden convertirse en un mirador epistemológico e histórico válido para reflexionar sobre la constitución de estos campos.

Para alcanzar estas finalidades, hemos estructurado el artículo en torno a la problematización de las relaciones entre los componentes explicativo, normativo y utópico que caracterizan a la pedagogía y a la didáctica en su constitución disciplinar. De esta manera, en primer lugar, repasamos un período moderno en la conformación de las disciplinas comenzando por la articulación entre estos tres componentes hasta su desarticulación como resultado de la hegemonía del programa positivista. En segundo lugar, bregamos por la rearticulación de la explicación, la norma y la utopía desde un posicionamiento crítico y retomando los legados de Julia Silber en la pedagogía y de Alicia Camilloni para la didáctica. En tercer lugar, avanzamos en la identificación de concepciones a partir de las cuales se podrían resignificar esos componentes clásicos dotándolos de sentidos actuales y necesarios para la transformación de las prácticas educativas. Por último, y como corolario del marco conceptual e histórico precedente, nos arriesgamos a formular algunas líneas crítico-propositivas que invitan a otros a sumarse a la construcción colectiva de una praxis emancipadora.

Explicación, norma y utopía (1): de la articulación a la desarticulación

La pedagogía y la didáctica surgieron entramadas al proyecto moderno que reunía concepciones y procesos desarrollados entre los siglos XVII y XIX en el marco de las disputas entre la ilustración y el romanticismo. En este contexto, si bien convivieron lógicas diferentes[3], hasta mediados del siglo XX, nos interesa resaltar la perspectiva epistemológica no empírica de la ciencia, que aceptaba una articulación entre conocimiento y valores, y entre ciencia y filosofía. Este

[3] Reconocemos la coexistencia de posiciones en disputa en torno a lo social y a las posibilidades de su conocimiento. En este sentido, conviven en el proyecto moderno concepciones no empíricas de la ciencia que la articulan con la filosofía, junto con miradas naturalistas de explicación de la realidad que son la antesala del positivismo. En referencia al campo educativo, entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, algunos movimientos pedagógicos y didácticos, como el normalismo o el escolanovismo, resultan contemporáneos al positivismo, aunque difieren en sus fundamentos. Mientras uno se sostiene en lógicas biologicistas e higienistas para pensar el lugar de la escuela y de la tarea docente, así como en lógicas clasificatorias entre normalidad y anormalidad en conjunción con los aportes de la psicología, propias del positivismo (Dussel, 2004; Puiggrós, 1990), el otro resulta de una crítica a las concepciones tradicionales de la autoridad docente y de las miradas adultocéntricas sobre los niños que marcan los desarrollos iniciales del sistema educativo en la Argentina. Este último movimiento representa, de acuerdo al análisis de Davini (1996), una continuidad con la línea de pensamiento moderno que articulaba las dimensiones explicativa, normativa y utópica que la tradición positivista, según nuestra hipótesis, desarticula.
Puede considerarse que el estudio de Feldman (2010) respecto de la pedagogía intuitiva y su articulación con la pedagogía oficial y la formación docente refuerza el análisis precedente.

posicionamiento asumía una dimensión valorativa del conocimiento científico definida en tanto ideales, fines y transformaciones que remitía a un elemento utópico más que descriptivo de la realidad y que, por tanto, fundamentaba la articulación entre la explicación, la norma y la utopía.

Esta articulación entre ciencia y filosofía se presentaba en autores del campo de la pedagogía que, si bien discutieron su estatus epistémico (como arte o como ciencia, con contenidos propios o articulando contenidos de otras ciencias), coincidieron en reconocer la necesidad de la reflexión filosófica como crítica de la experiencia en un tiempo dado, postura representada por Dewey, o la importancia de la filosofía para determinar los fines fundamentales del hombre, como fue el planteo de Herbart, por ejemplo. En la misma línea, del campo de la didáctica, podría incorporarse a Comenio en tanto su concepción religiosa del mundo condicionaba el establecimiento de los fines para la formación de un sujeto integral y las consecuentes características que debían adoptar las metodologías de enseñanza.

La utopía moderna, en sus dimensiones socio-política y metodológica, tenía la fuerza totalizante y totalizadora que articulaba y daba coherencia al pensamiento y a la práctica pedagógica y didáctica en los inicios de sus desarrollos (Narodowski, 1999). Se presentaba como la crítica del estado de cosas y las posibilidades de proyectar valores que incentivaran a los sujetos a actuar para transformarlo, enlazando la práctica, la ciencia y la filosofía en ambas disciplinas como dimensiones necesarias para abordar los problemas educativos.

A su vez, desde nuestras preocupaciones actuales, es válido preguntarse si estas articulaciones permiten explicar las dificultades que se presentan para establecer límites contundentes entre la didáctica y la pedagogía en el pensamiento moderno. Esto se vería reflejado en la recuperación de diferentes autores para entender las raíces del pensamiento pedagógico y didáctico y que son, al mismo tiempo, referentes de uno y de otro campo, como, por ejemplo, Herbart o Comenio.

Sin embargo, la articulación entre los componentes explicativo, normativo y utópico en la pedagogía y la didáctica, que se mantuvo hasta mediados del siglo XX, fue erosionada por la conquista de la hegemonía que llevó a cabo el programa positivista en el conjunto de las ciencias sociales y cuyas “cicatrices” están aún a la vista. Entendemos que su reparación y resignificación deben estar entre las prioridades de un programa de trabajo compartido, enmarcado en las ciencias sociales críticas, como el que proponemos aquí.

Conforme a lo planteado en la introducción, la reflexión epistemológica debe ser situada, articulando dimensiones éticas, cognitivas, políticas e históricas. En este sentido, aunque sea de manera breve, es imprescindible contextualizar en la Argentina en las décadas del ‘60 y ‘80, los procesos de escisión de los componentes explicativo, normativo y utópico que conceptualizamos en la pedagogía y en la didáctica, ya que arrojaron marcas singulares para cada disciplina.

Así, la corriente de corte tecnicista que desvinculaba a la ciencia de la filosofía, a los conocimientos de los valores, se vio reforzada por la influencia de los desarrollos que se produjeron en Estados Unidos como consonancia de la industrialización que tuvo lugar a principios del siglo XX. En nuestro país, se retomó esta discusión en el marco de posicionamientos críticos en torno a la interpretación de la desigualdad, los conflictos sociales y el progreso en América Latina, condiciones que tuvieron incidencia en la conformación de las teorías y las prácticas educativas (Perilli, Garatte y Todone, 2020).

La teoría curricular, la tecnología educativa y la evaluación, prioritariamente de origen norteamericano y fomentadas por los organismos internacionales, intervinieron en el campo educativo, así como en otras esferas de la sociedad, para concretar aquellas reformas que pretendían incorporar a los países de la región en las vías del desarrollo. “Una nueva didáctica” (Díaz Barriga, 1994) con características propias en cuanto a la exacerbación de su pretensión eficientista y de su carácter prescriptivo pretendía superar el agotamiento de los modelos didácticos tradicionales (Díaz Barriga, 1991); mientras que Barco (1975) sostenía que si por didáctica se entendía la vertiente tecnicista, había que hablar de una “anti-didáctica” que pudiera realizar una revisión crítica, social y política de los contenidos, los métodos y las finalidades de la educación[4]. Del mismo modo, algunos pedagogos nacionales proponían revisar críticamente los sentidos del progreso y del desarrollo que posicionaban a los países del “tercer mundo” en el lugar del subdesarrollo producto de la carencia e incapacidad de estos países para desarrollarse (Puiggrós, 2015).

No obstante, estos posicionamientos enraizados en las corrientes críticas, fueron silenciados por la dictadura cívico-militar entre 1976 y 1983, que causó daños profundos, muchos irreparables, en distintas esferas de la vida social. Los campos académico y científico, y en particular la pedagogía y la didáctica, vieron exacerbados estos rasgos técnicos[5] y exiliados muchos de sus representantes críticos. De esta manera, se debió esperar al retorno de la democracia para que esas primeras críticas emergentes se convirtieran en puntos nodales y necesarios para la renovación de la explicación, la norma y la utopía en una nueva configuración política, filosófica, pedagógica y didáctica crítica.

Aun así, una serie de continuidades son reconocidas entre las pedagogías tecnicistas y las propuestas de corte neoliberal de la década del ’90 (Silber, 2008). Comparten lógicas centralmente economicistas de la educación, asociadas a la formación de capital humano para el mundo del trabajo, en el marco de la influencia de los organismos internacionales de crédito, así como de políticas de evaluación de calidad a través de instrumentos estandarizados de medición de resultados de aprendizaje de estudiantes y de docentes.

En términos epistemológicos más estrictos, con el programa positivista de la ciencia en los estudios sobre educación, quedaron escindidas las tres esferas que se articulaban en el proyecto moderno: se produjo la desvinculación de todo contenido utópico de la ciencia[6], la separación de hechos y valores (Carr, 1996), y tanto la pedagogía como la didáctica perdieron legitimidad y fueron reducidas al carácter de teorías prácticas no científicas. Este rasgo se sustentaba en el modelo estándar de las ciencias empírico-analíticas que perseguía un interés técnico. El contenido filosófico, por ende, metafísico, que portaban nuestras disciplinas le imposibilitaba a estos campos el alcance del estatus científico, ya que, desde la perspectiva positivista, las ciencias para ser tales debían producir un saber teórico, objetivo y neutral (Moore, 1983).

---

[4] En la misma línea, Edelstein y Rodríguez Ousset (1974) realizaron un análisis profundo del método didáctico, cuestionando sus aspectos más instrumentales, universalistas y técnicos que separaban el método (el cómo) del contenido (del qué), y desde la teoría crítica proponían el método dialéctico para la enseñanza y las bases de una de las categorías más fructíferas que tiene la didáctica en nuestros días, a saber, la de construcción metodológica (Edelstein, 1996, 2011).

[5] “En Latinoamérica el proceso tecnicista se acentuó y profundizó -en su faz operacional, sistemática y conservadora y en todos los componentes de la situación educativa- en el transcurso de las dictaduras cívico militares que se desarrollaron en este período (Garatte y Garcia Clúa, 2014; Silber, 2011), que fueron las estrategias más duras que gestionó el Imperio para consolidar su proyecto de “desarrollo” y dominación de nuestra región” (Perilli, Garatte y Todone, 2020, p. 10).

[6] El componente utópico se reserva para la política educativa, aunque también aparecería un horizonte distópico intentando marcar el rumbo en la última dictadura cívico-militar.

Específicamente en lo que respecta a la pedagogía, fue reemplazada por una "teoría de la educación" de carácter práctico, no científico. Uno de los principales problemas derivados de este desplazamiento fue el carácter técnico de las recomendaciones que desarrollaba la teoría, en un doble sentido: por un lado, separando la teoría (propia de los especialistas, lo que le da un carácter académico a las producciones) de las prácticas (propia de los educadores) y, por otro, deslindando la pregunta por los fines/valores y utopías (dimensión ético-política-filosófica) de la pregunta por los medios más eficaces.

Otra de las derivaciones fue que las ciencias de la educación se conformaron como campo heterogéneo a su interior en el que se desdibujaba el aporte específicamente pedagógico en los estudios sobre educación. Asimismo, se consolidaron vertientes claramente identificadas con áreas de conocimientos fundadas con un interés diferente del educativo. Desde esta perspectiva, la pedagogía se desdibujó como disciplina científica y su objeto fue retomado por distintas ciencias de la educación, especialmente, psicología y sociología (Olmedo, 2003), que tenían un carácter centralmente explicativo, desde un modelo nomológico-deductivo, desvinculada de las preguntas éticas y axiológicas por su contenido metafísico no verificable. Así, a la filosofía se le asignaban funciones de control epistemológico sobre las teorías científicas (psicología y sociología) y de clarificación conceptual (filosofía analítica).

Por su parte, en este período se desarrolla una didáctica que ha sido caracterizada como prescriptiva (Barco, 1989; Camilloni 1997, citado en Cols, 2003; Davini, 1996; Picco, 2014) o preceptiva (Camilloni, 2007). De manera similar a la pedagogía, la didáctica también fue adquiriendo características que la asociaron a una teoría-práctica abocada al alcance eficiente de los fines que proponía la política educativa. Para ella, la enseñanza parecía entenderse como un problema técnico que se resolvería de una manera objetiva y neutral, pudiendo predecir los acontecimientos a partir del conocimiento de las leyes que regían su funcionamiento. Las categorías teóricas (explicativas) de la disciplina provenían de las ciencias de la educación y, en una versión más reducida de sí misma, de la psicología, en muchos casos de base conductista, teniendo en cuenta una concepción acotada de enseñanza que quedaba reducida a una derivación de los problemas de aprendizaje. El componente normativo pasó a ser prescriptivo, concentrándose en el alcance eficiente de los resultados, sin vinculación explícita con el proyecto político-pedagógico que ayudaba a concretar. Estas prescripciones didácticas en forma de paquetes instruccionales y curriculares (Angulo Rasco, 1994; Contreras Domingo, 1990; Elliot, 1995; Kemmis, 1993) que buscaban regular las prácticas de enseñanza necesitaban de docentes idóneos capaces de implementarlos conforme a las decisiones tomadas por fuera del espacio del aula.

En síntesis, es posible reconocer el impacto del positivismo en aspectos compartidos por la pedagogía y la didáctica, especialmente, en lo relativo a la desvinculación entre ciencia y filosofía. En lo que respecta a la explicación, la norma y la utopía, identificamos tres movimientos en los que el positivismo ha dejado sus marcas en ambas disciplinas: 1) la desarticulación de estos componentes; 2) su cambio de sentido expresado en la pérdida del discurso utópico en los abordajes científicos, la predominancia de modelos de explicación nomológico-deductivos de la ciencia empírico-analíticas y el reemplazo del problema normativo por prescripciones en tanto pautas para la acción; y 3) su asignación a distintos campos para que los atendieran de manera prioritaria, a saber: mientras las ciencias de la educación se ocuparían de la explicación, la didáctica de la prescripción y la filosofía, de las finalidades.

Explicación, norma y utopía (2): de la desarticulación a la rearticulación retomando legados

Frente a este escenario pospositivista de desarticulación y repartición de la explicación, la norma y la utopía, hemos podido identificar en el trabajo de Gimeno Sacristán (1978) un intento de rearticulación de estas dimensiones como partes constitutivas de las ciencias de la educación. En una crítica epistemológica de estas ciencias, el autor afirma que, si bien las teorías de la educación han crecido al amparo de otras ciencias auxiliares, ha faltado un trabajo epistemológico tendiente a la integración interdisciplinar en un esquema teórico propio. En su escrito, teorías educativas, ciencia pedagógica y ciencias de la educación son modos indistintos de nombrar estos campos diferenciados que existen de hecho y de derecho (Olmedo, 2003), pero que han surgido desde programas distintos de investigación. Nuestra hipótesis es que Gimeno Sacristán (1978) no se detiene en estas distinciones y propone reconocer en las ciencias de la educación, de extracción positivista, una articulación entre los tres componentes en el marco de una dispersión que no muestra signos de integración y coherencia en los análisis.

No obstante, en este artículo consideramos que las dimensiones explicación, norma y utopía, se requieren para abordar los problemas de la educación por parte de la pedagogía y de la didáctica, aunque desde un enfoque diferente al que propone el autor. En este sentido, es posible identificar que las voces que retoman los discursos pedagógicos y didácticos, en respuesta al impacto sufrido por la tradición empírico-analítica, lo hacen desde perspectivas críticas que recuperan los vínculos ciencia y filosofía para las ciencias sociales desde un sentido de la relación teoría-práctica como praxis (Carr y Kemmis, 1988).

Desde esta perspectiva, recuperamos los aportes de Silber (1998) cuando afirma que se desarrolla una nueva pedagogía en clara oposición a quienes defendían una sustitución del término como consecuencia de la abolición del campo pedagógico. La autora promueve un análisis histórico-crítico de la propia pedagogía en el marco de una visión totalizadora que contemple no sólo las teorías críticas, sino también las no críticas, como construcciones sociohistóricas contenidas en las actuales teorías y prácticas educativas.

Desde una concepción alternativa a la tradicional de ciencia empírica positivista, es posible repensar la pedagogía desde la pedagogía, y la didáctica desde la didáctica. Existe un replanteo de sus problemáticas, una superación de la homogeneidad de la educación, una reivindicación de sus aportes, además de recuperar sus objetos de estudio y apostar a sus vínculos con la filosofía. Esto último no resulta un obstáculo para considerarlas como ciencias, porque están posicionadas desde una concepción diferente de la ciencia positiva que reconoce la presencia de valores en los estudios sociales y, en particular, los referidos a la educación, que defiende su compromiso con la intervención y con la transformación de las prácticas desde un posicionamiento ético y político. Los conocimientos que brindan las tradicionales ciencias de la educación no sólo no se desconocen, sino que se recuperan desde la lógica de una pedagogía y una didáctica como ciencias sociales críticas.

La falta de unidad y de articulación entre los aportes de distintas ciencias de la educación, la ausencia de coherencia y de un esquema teórico propio al que refería Gimeno Sacristán (1978), son consecuencia, siguiendo los análisis de Silber (1998, 2007), del modo en que se posicionan frente al objeto “educación”, en comparación con la pedagogía. Mientras las distintas ciencias de

la educación (ciencias sociales referidas a educación) se constituyen en parte de un campo más amplio y heterogéneo de intereses propios de cada una de ellas sin encontrar instancias de articulación, para la pedagogía, la educación constituye la centralidad de sus preocupaciones y su función radica en sintetizar esos aportes desde una perspectiva pedagógica, sin reducirse a ser solamente un ensamblaje disperso y desarticulado. Para Silber, es desde la óptica pedagógica que deben rearticularse, en una relación de síntesis, las dimensiones explicativa, normativa y utópica.

Este posicionamiento es compartido por referentes de la didáctica. Contra la pretensión positivista, los fines deben discutirse en las prácticas de enseñanza, por la responsabilidad pedagógica y política que esta empresa representa, y por la posibilidad de habilitar el intercambio de distintos saberes, perspectivas y modos de conocer (Camilloni, 2023). Cada acto de enseñanza se inserta en un proyecto ético-político en tanto se persigue la formación de determinados sujetos y la generación de ciertos vínculos entre éstos y el conocimiento.

En nuestro país, los trabajos de Camilloni (1996, 2007) y Davini (1996, 2008) han permitido redefinir la didáctica como una disciplina de base normativa. Para ambas, este posicionamiento implica reconocer el legado histórico que tiene la didáctica respecto de la elaboración de normas para las prácticas de enseñanza fundamentadas en el conocimiento disponible en el campo disciplinar, en las ciencias de la educación y en los saberes acumulados en la experiencia, así como articuladas con la formación de sujetos críticos y con la construcción explícita de una sociedad más justa, democrática y pluralista.

Es en este sentido, y en el marco de las intenciones de este apartado del artículo, que retomamos los programas que nos legan Silber y Camilloni, para la pedagogía y la didáctica respectivamente. Esta decisión se halla justificada en que compartimos con las autoras una perspectiva crítica que puede ser retomada y enriquecida. Acordamos también con su interés epistemológico por nuestras disciplinas que deja preguntas que requieren volver a pensarse en los actuales contextos. Por último, encontramos en sus análisis una serie de propuestas que hoy, algunos años después, siguen en estado programático y con un potencial para orientar líneas de trabajo.

Responsabilizarnos por este legado implica, en principio, asumir a la pedagogía y la didáctica como ciencias críticas de la educación y de la enseñanza, y recuperar la dimensión ético-política inherente a toda producción humana, por ende, la producción de conocimiento científico. Un sentido de las ciencias que no se detiene en su carácter descriptivo, explicativo y comprensivo, sino que aloja un elemento transformador. Las ciencias sociales no sólo darían cuenta de cómo las cosas son, o cómo son interpretadas, sino que incorporan la dimensión de cómo podrían ser de otro modo. En este marco, la pedagogía y la didáctica críticas nos permiten situarnos en un punto abonado, entre otros aspectos, por la superación de la dicotomía teoría-práctica en torno a la noción de praxis, la incompletud del objeto educación y enseñanza, y la propuesta de construir un horizonte utópico en nuestras sociedades latinoamericanas y en la Argentina en particular en esta tercera década del siglo XXI.

Retomaremos estos aspectos en el próximo apartado en tanto entendemos que la reflexión sobre ellos nos brinda la posibilidad de encontrar anclajes para resignificar los componentes explicativo, normativo y utópico en la pedagogía y la didáctica.

Explicación, norma y utopía (3): de la rearticulación a la resignificación

En el marco del enfoque crítico y de las actuales condiciones políticas, sociales, económicas y educativas en nuestro país, la rearticulación de los componentes explicativo, normativo y utópico requiere de un trabajo de resignificación de cada uno de ellos.

Tomando los aportes de Carr y Kemmis (1988), entendemos que la ciencia crítica de la educación supone una epistemología constructivista que sostiene que el conocimiento se produce de manera activa y participativa, en la reflexión y en la acción, de todos los sujetos involucrados en las prácticas; un proceso de comunicación simétrico que trata de superar la coerción y el autoengaño; y una teoría democrática de la acción política que supone el compromiso de los sujetos con lo que debe ser y con lo que debe hacerse.

El sentido de praxis es consustancial a la forma de concebir tanto el conocimiento como la producción del mismo. Coincidimos con Hillert (2007) en que la praxis educativa es:

> la actividad deliberativa, argumentativa, o interacción subjetiva: a- imbuida o informada éticamente; b- que requiere de variados "saber hacer" (savoir faire); c- que en el sentido aristotélico es a la vez práctica (relación entre sujetos) y tekné (relación de los sujetos con objetos); d- de la que participan diversas formas de conocimiento (sabiduría popular, saberes artesanales, técnicos, artísticos, científicos y teóricos) o distintos grados de conocimiento, si miramos a todos los conocimientos desde un parámetro, como puede ser el conocimiento teórico (pp. 46-47)

La praxis habilita la articulación de aquello que ha sido desarticulado, esto es, las dimensiones de una teoría que tiene elementos explicativo y normativo que derivan en acciones que asumen unas determinadas direccionalidades ético-políticas. Es en este marco, en el que proponemos un programa de trabajo compartido entre la pedagogía y la didáctica en el que podamos poner a consideración los fines a los que disponemos la producción de conocimiento científico de nuestros campos, así como discutir no sólo los sentidos de la igualdad y de la justicia, sino cómo organizarnos para que la tarea, siempre colectiva, devenga efectiva praxis. Este posicionamiento es epistemológico por las posibilidades de conocer las prácticas educativas desde otros supuestos, y es también político porque empodera a los sujetos para comprender sus realidades, transformarlas y generar teoría legítima a partir de ellas.

Este marco teórico, histórico y epistemológico se complementa con una concepción acorde de los sujetos como protagonistas activos de los procesos sociales y políticos de los que forman parte y a los que se comprometen a transformar. Debemos "colocar al sujeto en el centro del debate: de ahí la importancia de hablar de una epistemología del presente potencial, en la que el futuro está en el presente" (Zemelman en Rivas Díaz, 2005, p.122). Esta perspectiva epistemológica habilita la esperanza y la capacidad de pensar un futuro posible desde las acciones constructivas cotidianas porque los sujetos son "creadores de alternativas inéditas viables para cambiar lo que creemos que deberíamos cambiar" (Quintar en Salcedo, 2009, p.130). "El interés por formar sujetos con capacidad de análisis y voluntad de transformación frente a las injusticias sociales ha sido y sigue siendo clave para las pedagogías críticas" (Molina Galarza, 2023, p. 14).

A esta concepción de sujetos conscientes de su inacabamiento y sabiéndose condicionados históricamente, pero no determinados, que operan en la transformación del presente (Freire, 2008), se le adiciona la inconclusión propia de la educación como objeto de estudio de la pedagogía y de

la enseñanza como objeto de estudio de la didáctica. Se trata de objetos por definición inconclusos en tanto se van evidenciando sus cualidades en el mismo desarrollo de la praxis. Pretender conocer estos objetos es un proceso dinámico y constante ya que los mismos esfuerzos puestos en juego para comprenderlos y transformarlos despliegan y condensan nuevos sentidos en la experiencia de investigadores, educadores y educandos (Garrido Pimenta, 2013; Gimeno Sacristán, 1978). A la inconclusión de los objetos de estudio, se suma la provisoriedad inherente a todo conocimiento científico y la imposibilidad de anticipar las derivaciones que tendrá para los sujetos su participación en una experiencia formativa.

Entendemos que con base en estos supuestos podemos resignificar los componentes explicativo, normativo y utópico inherentes a la pedagogía y a la didáctica, tratando de atender a las problemáticas que atravesamos en la actualidad.

Como dijimos en el apartado anterior, retomamos los legados de Silber y de Camilloni, en tiempos donde las utopías están devaluadas y los discursos fatalistas reaparecen ganando terreno. A partir de Ayuste González y Trilla Bernet (2020) y Quintar (en Salcedo, 2009), se podría resignificar la idea de "utopía" presente en Davini (1996), Gimeno Sacristán (1978) y Silber (1997). No se trataría de una utopía configurada *a priori*, impuesta de manera externa a una realidad educativa, sino que sería más bien una utopía situada en las condiciones del presente que atraviesa los componentes explicativo y normativo llevándolos más allá de la reproducción del *statu quo*. Desde este posicionamiento es posible construir un programa de trabajo compartido entre la pedagogía y la didáctica, que tenga como punto de partida la discusión política colectiva acerca de aquello necesario de ser conservado y/o transformado, dimensiones directamente ligadas a sentidos de la educación y que orienten la producción de conocimiento en nuestros campos.

Follari (2019) y Narodowski (1999) reservan el sentido aglutinante de la utopía para las concepciones modernas que aún siguen alimentando nuestras formas de pensar, entender y construir teoría sobre nuestras realidades[7]. No obstante esta clasificación de la que no renegamos por ahora, afirmamos que la educación y la enseñanza son utópicas o no son. El componente utópico de los campos pedagógico y didáctico permite trabajar críticamente sobre una situación presente que nos incomoda, que nos desagrada, que nos causa dolor en cualquiera de las dimensiones de la vida humana y, en consecuencia, propone pensar un programa de superación de esa realidad, construir horizontes hacia los que caminar con paso firme para cambiar el rumbo de la historia (Ayuste González y Trilla Bernet, 2020; Colussi y Serra, 2017; Kepowicz Malinowska, 2002; Murúa, 2023).

Este artículo pretende fundamentar la invitación a pensar colectivamente que es posible una sociedad más justa, pluralista y democrática y a trabajar en su construcción a través de la educación. El desafío así se constituye en torno a la construcción de utopías no-totalizadoras, no-homogeneizantes (Narodowski, 1999), pero sí aglutinantes de las diferencias, las diversidades y que nos permitan construir nuevas categorías, sentidos críticos y modos de hacer en la praxis educativa cotidiana conscientes del pasado, del presente y del futuro.

[7] Villa (2023) culmina un trabajo reciente diciendo: "Mientras sigamos pensando qué sueños soñar, la utopía de Paulo Freire nos seguirá acompañando" (p. 231). La autora otorga un lugar destacado a este pedagogo como el último intelectual de la educación que ha logrado construir un programa completo cuya utopía educativa se construye en torno a la liberación de los pueblos de la opresión. Asimismo, en consonancia con lo recuperado de Follari y Narodowski, Villa expresa que el campo educativo, después de Freire, parecería haber virado hacia investigaciones particulares y sectoriales.

Nos reconocemos parte de una racionalidad moderna que ha asumido que es necesario pensar el sentido, el para qué, antes de definir el qué y el cómo, y que ha entendido la educación como una práctica social que garantiza el tránsito desde la carencia hacia la completud. Una reconstrucción de la utopía requiere revisar cuánto de esa lógica pervive hoy en las relaciones pedagógicas bajo otros nombres que legitiman la mirada de un otro carente[8]. Recuperar la dimensión utópica de la educación demanda un análisis crítico de estas lógicas clasificatorias y jerarquizantes para disponerse a elegir nuevos horizontes que potencien el encuentro donde lo diverso y singular pueda ser pensado en el marco de totalidades no uniformadas. ¿Qué sería el diálogo al que invita Freire sino un diálogo entre diferentes? ¿Qué lugar ha hecho la escuela para escuchar las diferencias? ¿Qué entendemos que habría que hacer con nuestros diferentes modos de pensar y hacer? Y si no todos queremos lo mismo, y esto es una obviedad, ¿cuáles son los límites de las diferencias?

Frente a la desigualdad y la opresión, la direccionalidad de la utopía es hacia la justicia social y la igualdad, conscientes de que en tanto tales son ideales. Su función es constituirse en anhelo: capacidad eminentemente humana que nos ubica en una dimensión histórica y colectiva que proyecta. La utopía es un terreno en disputa: moviliza desde el sueño y la esperanza, pero se presenta como amenazante del *statu quo*. Por ello pretende ser sepultada, se la acusa de inmovilizar o de frustrarnos por su imposibilidad. La utopía supone problematizar y des-naturalizar la realidad, dos procesos que encontrarían en la educación y, específicamente, en la relación pedagógico-didáctica, una posibilidad de materialización.

Los conceptos de emancipación y liberación han dotado de significado a la utopía de la pedagogía y la didáctica críticas construidos sobre la base del reconocimiento de las relaciones de poder, opresión y dominación propias del modo capitalista de producción. Aquellos sentidos utópicos más asociados a las desigualdades en el plano económico, hoy se resignifican a partir de incorporar las disputas en el ámbito cultural desde una perspectiva de interseccionalidad atenta al entramado de opresiones entre etnia, clase, género, sexualidad.

Problematizar el presente ha sido parte de la herencia que constituye el pensamiento utópico, no es posible pensar lo que requiere ser transformado sin comprender lo que requiere ser problematizado. La pregunta es por la posibilidad material y simbólica de generar condiciones que permitan en nuestras sociedades e instituciones problematizar colectivamente. La rapidez y la problematización no parecen ir de la mano, lo urgente no deja tiempo para pensar. No parece haber otro camino posible para la emancipación que decidir respecto del uso del tiempo, ponerlo a nuestra disposición, detenerse en aquello que requiere ser pensado, desnaturalizar la urgencia en tanto forma de relaciones serviles frente al tiempo, evitar seguir diciendo lo que habría que pensar para cuando tengamos el tiempo y seguir ofreciendo cambios que en el fondo no modifican nada relevante.

Reconstruir la utopía requiere volver sobre ciertas afirmaciones e interrogarlas. Nos han convencido que lo posible es solo lo presente y lo presente está sostenido en la desigualdad y el desacuerdo. La educación puede preparar las condiciones que el diálogo y la comprensión necesitan para una construcción colectiva que permita no sólo una lectura histórica y crítica del

[8] Estas afirmaciones podrían reforzarse a partir de considerar que el programa crítico se había propuesto develar aquello que a simple vista no vemos, no obstante, de acuerdo al análisis poscrítico, ha sido utilizado para construir relaciones jerárquicas que reproducen, más bien que modifican, relaciones de opresión allí donde los "iluminados" hacen su tarea (Hodgson et al., 2020).

pasado para analizar en qué medida aquello que ha sido hecho ha efectivamente garantizado "mejores sociedades", sino que cuestione una mirada fatalista e inapelable de la realidad.

Requiere problematizar el lugar de la educación, y en particular el de la escuela, para generar escenarios donde la disposición a imaginar otros futuros posibles forme parte de la tarea: debatir los significados que para nuestros jóvenes asumen hoy consignas como dignidad, igualdad, libertad, justicia, en articulación con las consignas de las que son portadoras las nuevas generaciones.

Algunas líneas de problematización crítico-propositivas del programa compartido

Los sentidos de praxis en el marco de la teoría social crítica y las reflexiones epistemológicas en la pedagogía y la didáctica antes expresadas, direccionan en este apartado la construcción de algunas líneas crítico-propositivas en el marco de un programa de trabajo compartido.

Las mismas tienen un carácter abierto, por lo que demandan ser interpeladas para construir colectivamente problemas y soluciones en perspectiva utópica. En otros términos, para hallar concreción en las prácticas requieren ser resignificadas en cada contexto por parte de los sujetos participantes. Además, estas líneas evidencian un sentido programático, es decir, de invitación a seguir desarrollándose, tanto en el sentido previamente expuesto, como en lo que refiere a su ampliación y revisión a partir de la incorporación de otros enfoques que permitan reconocer las posibilidades y límites de las propias teorías críticas.

Retomando los legados de Silber y Camilloni y en coherencia con el análisis de los procesos precedentes relativos a las articulaciones, desarticulaciones y resignificaciones de los componentes explicativo, normativo y utópico en la pedagogía y la didáctica, esbozamos a continuación esas líneas crítico-propositivas iniciales a partir de la formulación de una serie de interrogantes que las orientan.

El primero de ellos podría formularse de la siguiente manera: ¿por qué y para qué una pedagogía y una didáctica crítica hoy? En la medida en que la pedagogía y la didáctica conforman ciencias sociales críticas ponen en tensión el *statu quo* al desnaturalizar y problematizar la realidad educativa y, por ende, social que habilita la disputa de sentidos y la posible construcción de escenarios alternativos viables. De allí que se vuelve necesario reforzar y problematizar el lugar de las ciencias sociales en la actualidad como parte de un programa epistemológico.

Estas tareas demandan miradas no fragmentarias que discutan las desarticulaciones disciplinares que ha dejado el programa positivista, re-uniendo de esta manera a las disciplinas que se ocuparon individualmente del desarrollo desgajado de cada uno de los componentes explicativo, normativo y utópico. Para ello, esta propuesta de un programa ampliado entre la pedagogía y la didáctica se constituye en parte de un proceso que requiere la posibilidad de incorporar a la filosofía y progresivamente a otras ciencias sociales.

Consideramos que avanzar en esta línea supone un proceso que no puede darse sin contemplar las actuales condiciones del trabajo académico, institucional y curricular. Un camino posible, a nuestro entender, sería habilitar espacios en la formación y en la investigación en los que se encuentren convocadas una pluralidad de disciplinas que puedan construir programas ampliados

(o como decidan llamarse producto de los acuerdos) a partir de interpelar el lugar de las ciencias sociales en la actualidad. La convivencia de espacios institucionales disciplinares y pluridisciplinares podría ser un primer paso en tanto se sostendrían, al mismo tiempo, las actuales lógicas profesionales y laborales sin detrimento de avanzar en programas que produjesen otras miradas y otros saberes, resultados de un trabajo conjunto. En ese sentido, sería posible la profundización analítica al interior de las comunidades por disciplinas y las consecuentes síntesis y articulaciones en espacios colectivos y compartidos en una dinámica de reciprocidad donde los aportes de unas instancias nutran a los de las otras.

En segundo lugar, es imperiosa una problematización en torno a ¿quiénes producen conocimientos pedagógicos y didácticos? Desde la teoría crítica, se reformula la separación entre la teoría y la práctica a partir de la noción de praxis en tanto reflexión política y éticamente informada, permitiendo revisar las lógicas de producción de conocimiento académico que lo habían distanciado de las lógicas de uso (Cometta, 2001; Diker, 2007). No obstante, un programa que busca resolver las desarticulaciones tiene que poder desnaturalizar la persistencia de esta fractura, así como las tensiones, conflictos y relaciones de poder relativas a la producción, circulación, utilización y legitimación de conocimientos en el campo educativo al interior del sistema de educación superior (Ricci, 2023)[9].

Para finalizar, esbozamos una línea propositiva en la que asuma centralidad una pregunta reflexiva respecto de nuestro lugar como docentes y nuestras prácticas como espacios privilegiados de discusión colectiva con potencialidad para la construcción de la utopía. Apostamos a la generación de condiciones pedagógicas y didácticas para dialogar con y desde la diferencia, sin romantizar la tarea, aunque la diferencia se vuelve, en ocasiones, “inescuchable”. Pero no escucharla no la vuelve inexistente. Las prácticas educativas tienen la posibilidad de ser un espacio donde sea posible hablar y escuchar para volver a pensar sin pretensiones de verdad. No significa asumir posturas de “todo vale”; significa asumirnos parte de una sociedad plural que nos requiere a los que somos y estamos, y eso es asumiendo la diferencia como punto de partida para la construcción de lo “común”, como posible y necesaria.

Cierre breve con sistematizaciones y aperturas

En este artículo nos propusimos realizar un ejercicio de reflexión epistemológica en la pedagogía y la didáctica, con el convencimiento de que el mismo es necesario desde una perspectiva histórica, disciplinar y lógica. Estos campos disciplinares se hacen cargo de prácticas de formación de sujetos sociales e históricos, insertos en su tiempo y espacio, con potencialidad para construir proyectos democráticos inéditos, viables y emancipadores. Consideramos necesario atender a los problemas acuciantes que tiene nuestro país y toda América Latina, desde un posicionamiento teórico-epistemológico crítico respecto de la educación, sus necesidades, sus potencialidades y sus condiciones para la construcción colectiva de soluciones.

[9] Cabe explicitar que este artículo se exhibe como muestra de que un programa de trabajo compartido de estas características ha sido posible por fuera de las estructuras y condicionantes institucionales, ya que sus autoras integran el sistema educativo superior universitario y no universitario.

En este sentido, nos interesó mostrar, en primer lugar, las articulaciones entre los componentes explicativo, normativo y utópico que acompañaron a la pedagogía y a la didáctica en su surgimiento en el marco del proyecto moderno. No obstante, estas marcas originales se vieron mutiladas con el programa positivista que ocasionó una desarticulación de esos componentes y una consiguiente reformulación de las disciplinas.

En un segundo apartado del artículo, desde la teoría social crítica avanzamos hacia una necesidad de rearticulación de esos componentes constitutivos en tanto dan cuenta del sentido epistemológico de la pedagogía y de la didáctica, así como de la educación y de la enseñanza en tanto sus objetos de estudio.

En tercer lugar, revisamos críticamente los aportes de la propia teoría social crítica, tratando de resignificar los componentes explicativo, normativo y utópico desde concepciones respetuosas de los sujetos, sus condiciones de existencia, su inacabamiento y su inherente capacidad de soñar con un futuro mejor.

Para cerrar el trabajo, el recorrido precedente por las articulaciones, desarticulaciones, rearticulaciones y resignificaciones entre la explicación, la norma y la utopía, nos dio fundamentos para esbozar algunas líneas crítico-propositivas que, si bien requieren seguir siendo pensadas y adecuadas, nos permiten visualizar condiciones pedagógicas y didácticas, coherentes con el posicionamiento teórico-epistemológico previo, para seguir andando esperanzados.

Referencias bibliográficas

Angulo Rasco, J. F. (1994). Enfoque tecnológico del curriculum. En J. F. Angulo Rasco y N. Blanco. (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp.79-109). Aljibe.

Ayuste González, A., y Trilla Bernet, J. (2020). Un sexto principio para el «Manifiesto por una pedagogía post-crítica». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *32*(2), 25-36. https://doi.org/10.14201/teri.22384

Barbosa Moreira, A. F. (1999). Didáctica y curriculum: Cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa. Novedades Educativas, FLACSO*, *20*, 24-30.

Barco, S. (1975). ¿Antididáctica o nueva didáctica? En I. Illich, T. Barreiro, R. Barbosa Faría, S. Barco, J. Filoux, M. Antebi, C. Carranza. *Crisis en la didáctica* (Vol. 2, pp.93-125). Axis, Revista de Ciencias de la Educación.

Barco, S. (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 12,* 7-23.

Camilloni, A. (1993). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Paidós.

Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp.17-39). Paidós.

Camilloni, A. (2023). Lección 1: Reflexiones epistemológicas sobre la didáctica. En A. Camilloni, S. Celman de Romero, G. Edelstein y M. Souto. (2023). *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras* (pp. 17-24). UNL. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/LeccionesMaestras_AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel. (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores : Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC : Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf

Cols, E. (2003). El campo de la didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales. *Ficha de circulación interna de la cátedra "Didáctica", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata*.

Colussi, J., y Serra, M. F. (2017). *Las utopías en el discurso pedagógico moderno: Espacio escolar y futuros posibles*. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11746/01-colucci.pdf

Cometta, A. L. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica. ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica? *Fundamentos en Humanidades, 2*(3), 56-76. https://www.redalyc.org/pdf/184/18400303.pdf

Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal.

Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio* (12a. ed.). Nuevomar. [1984].

Díaz Barriga, Á. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas* (2a. ed.). Rei Argentina; Instituto de Estudio y Acción Social; Aique. [1992].

Diker, G. L. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, *52*, 150-171. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246009

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa, 34*(122), 305-335. https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/476

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formar**se** en la enseñanza*. Paidós.

Edelstein, G. y Rodríguez Ousset, A. (1974). El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. *Revista de Ciencias de la Educación*, (12), 21-33.

Elliott, J. (1995). El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular. En AA.VV. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. (Congreso Internacional de Didáctica) (Vol. II, pp.245-272). Fundación Paideia; Morata.

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.

Follari, R. (2019). Sobre la producción actual de ciencias sociales en Latinoamérica. Hacia una metacrítica. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani y E. Potaschner. (Coords.). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 111-125). UNLP-FaHCE; Teseo; CLACSO. https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2a.). Siglo Veintiuno Editores. [1996].

Garrido Pimenta, S. (2013). Hacia una resignificación de la Didáctica -Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica-. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, *39*, 117-139. https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117.139

Gimeno Sacristán, J. (1978). Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. En A. B. Escolano. *Epistemología y educación* (pp.158-167). Sígueme.

Grosfoguel, R. (2022). Los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI y las estructuras de conocimiento racistas/sexistas de la modernidad en la universidad occidental. *Revista Izquierdas*, 51, 1-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361360

Hillert, F. M. (2007). La opción por el carácter científico de la educación y el enigma sobre el carácter de la Pedagogía. En A. Vogliotti, S. de la Barrera, y A. Benegas (Eds.), *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos* (pp. 40-48). Universidad Nacional de Río Cuarto.

Hodgson, N., Vlieghe, J., y Zamojski, P. (2020). Manifiesto por una pedagogía post-crítica (traducción al español). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *32*(2), 7-11. https://doi.org/10.14201/teri.22862

Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. [1988].

Kepowicz Malinowska, B. (2002). Utopías y educación. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, *34. Ideales y prácticas de la educación*, 28-40. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/422

Molina Galarza, M. (2023). De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial. Repensar el lazo social a partir de Rita Segato. *Praxis Educativa*, *27*(2), 1-17. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270211

Moore, T. W. (1983). *Introducción a la teoría de la educación* (2a.). Alianza.

Murúa, A. E. (2023). Un Tiempo para la esperanza: Reflexiones para una pedagogía crítica ante la catástrofe. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, *30*, 40-57. https://doi.org/10.25074/07195532.30.2546

Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades Educativas.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

Olmedo, M. (2003). Pedagogía y Ciencias de la Educación: Estudio comparativo [Tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación]. FaHCE, UNLP. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.737/te.737.pdf

Perilli, V.; Garatte, L.; y Todone, V. (2020). Teorías pedagógicas: las perspectivas fundantes. (Parte II). https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/109525/Documentocomple-to.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Picco, S. (2014). Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990 [Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación]. FaHCE, UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.

Puiggrós, A. (2015). *Imperialismo y educación en América Latina*. Colihue. [1980].

Pruzzo, V. (2018). Epistemología didáctica: Integración de aspectos políticos y éticos en el análisis científico. *Revista de Educación*, *14.2*, 77-94. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3041

Ricci, C. R. (2023). Los procesos de construcción, reconocimiento y legitimación de conocimientos y saberes en los Institutos Superiores de Formación Docente desde la perspectiva de los hacedores (Argentina, 2006-2016). En M. Southwell y A. Vassiliades (Coords), *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas* (pp. 185-237). FaHCE, UNLP. https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2

Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 27*(1), 113-140. https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf

Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *31*(1), 119-133. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006

Silber, J. (1997). Otra vez pedagogía. *Ficha de cátedra Pedagogía Sistemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata*.

Silber, J. (1998). Pedagogía y Epistemología. -Práctica educativa solitaria busca pedagogía que la acompañe y la comprenda-. En Vogliotti, A.; de la Barrera, S. y Lanz, M. Z. (Comps.). La Pedagogía como disciplina. -Aportes para la discusión de su campo epistemológico-. (pp. 69-75). Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.

Silber, J. (2000). Acerca de la construcción del campo pedagógico desde el paradigma crítico. En AA.VV. *Análisis político y propuestas pedagógicas. Congreso Internacional de Educación* (pp. 116-121). UBA-Aique.

Silber, J. (2007). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. En Vogliotti, A.; de la Barrera, S. y Benegas, A. (Comps.). Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos. (pp. 89-101). Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.

Silber, J. (2009) Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. En S. Grinberg, S. Roldán y M. Cestare. (Comps). *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos* (pp. 185-194). VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. LEA Ediciones.

Villa, A. I. (2023). Volver a Freire desde nuevos territórios: Saberes y conocimientos. *Com a Palavra, o Professor*, *8*(22), 218-234. http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/989